

APPRENDRE LE CARE

La notion de *care*, développée à partir des années 80 aux Etats-Unis (Gilligan 2008 [1982], Tronto 2008) et plus récemment en France permet de rendre compte à la fois d'une forme de « travail » et d'une expérience morale particulière (Molinier, Paperman et Laugier 2012), qui consiste à se soucier du bien-être d'autrui au quotidien. Ce courant d'analyse dans les sciences sociales cherche à réhabiliter des pratiques souvent ignorées, sous-estimées, voire méprisées, généralement féminines alors qu'elles apparaissent comme centrales pour comprendre les rapports sociaux. Les soins maternels sont apparus comme typiques de ce travail de *care*. Les travaux sur l'histoire des femmes avaient déjà montré le caractère historiquement construit des soins aux enfants, aussi important en termes de quantité de travail que socialement invisible (Thébaud, Duby et Perrot 2002, Knibiehler 2001). Les théories du *care* insistent sur toutes les formes de vulnérabilité et de dépendance, constitutives des expériences qui forment chaque sujet à un moment de son existence. Une grande partie des travaux vise à construire une « éthique du care », une philosophie morale qui s'oppose aux théories de la justice. Mais c'est surtout la dimension de l'expérience et de pratique qui nous intéressent ici, puisque nous nous proposons d'explorer des pratiques dans « l'immanence de la vie ordinaire¹⁰⁰ » (Laugier 2005). Pour Tronto, il s'agit de considérer le care comme une « pratique »¹⁰¹.

Le changement de condition des enfants, qui ont désormais des droits (Théry 1992, Woodhead 2007) mais aussi des besoins (Woodhead 2000 [1990]) de soin, impose aux parents un temps et une énergie considérables pour les honorer et y répondre. Ce travail est rendu invisible socialement du fait de la naturalisation de l'éducation parentale ainsi que par la naturalisation du processus de développement des enfants (Andenaes 2014). Pourtant, le soin aux enfants n'a rien de naturel. Non seulement le soin est historiquement construit, mais encore il est un apprentissage pour les adultes. Les recherches menées par Pascale Molinier montrent que « c'est l'expérience du travail qui construit, aiguise et stabilise le sens de la sollicitude ou la

¹⁰⁰ Le risque en effet des théories du *care* est de s'éloigner des situations locales pour développer une morale de bons sentiments (Molinier 2013).

¹⁰¹ Une approche en termes de pratique permet de se dégager d'une vision du care qui se réduirait à un principe ou une émotion et donc une idéalisation. Le care est pensée et action, située dans un contexte. Tronto distingue quatre phases du care : « se soucier de » (qui implique de constater l'existence d'un besoin), se charger de (c'est-à-dire assumer une certaine responsabilité et définir une forme de réponse à apporter), dispenser des soins (qui suppose la rencontre directe), et recevoir des soins (qui permet d'évaluer la correspondance éventuelle entre l'adéquation du soin aux besoins) (Tronto 2008 : 249-250).

sensibilité à la détresse d'autrui » (Molinier 2004 : 14). Les apprentissages s'effectuent par le partage d'espaces et d'activités. Les adultes et les enfants construisent un sens à partir du partage de certaines activités (Rogoff 2001).

1. Le *care* et les illusions de l'autonomie

Nous avons vu que les parents cherchent à mettre en œuvre ce qu'ils considèrent comme des pratiques de soin. Ils recherchent un équilibre entre les « besoins » affectifs et les séparations qui sont censées mener à l'autonomie de l'enfant. Ils disposent des jeux dans la chambre pour qu'il développe ses facultés créatives. Ils pensent bien faire mais s'interrogent beaucoup sur « ce qui est bien » pour leur enfant.

Comme le souligne Herman, le concept d'autonomie « incarne un principe socialisateur qui s'exprime à la fois en tant qu'objectif du processus de socialisation et en tant que moyen ou forme prise par le socialisation » (2007 : 47). Définie comme « la faculté de se déterminer par soi-même, de choisir, d'agir librement¹⁰² », la notion est aujourd'hui considérée comme un objectif essentiel, tant pour les parents que pour l'école et les lieux de loisir. L'autonomie des 6-8 ans consiste, pour les parents, en premier lieu à pouvoir réaliser les gestes de la vie quotidienne « seul » : manger seul, couper, se nourrir, dormir, se laver, faire ses devoirs, ranger les objets qu'on utilise. En second lieu, la capacité à maîtriser son environnement. Le concept inclut les notions de responsabilité¹⁰³, de choix, de participation aux décisions. Les enfants, disent les parents, ont besoin d'autonomie.

Le discours des parents sur « l'autonomie » des enfants est omniprésent. Mais là encore, cette autonomie n'est pas « définie » de la même manière par les enfants et les adultes. Les normes de la formation de l'individualité et de l'autonomie, de la séparation des corps s'imposent tant aux adultes qu'aux enfants aussi. L'enfant doit apprendre à faire seul : dormir seul, faire leurs devoirs seul, jouer seul. L'objectif, pour les 6-8 ans, est de pouvoir prendre sa douche seul, s'habiller seul, ranger seul, faire ses devoirs seul, jouer seul, parfois s'endormir seul, préparer ses affaires seul. Devenir grand est valorisé par les adultes comme la capacité à faire

¹⁰² Définition du Centre Nationale de Ressources Textuelles et Lexicales (<http://www.cnrtl.fr/definition/autonomie>).

¹⁰³ Herman (2007) cite Lahire à propos de l'importance de la responsabilité dans la formation de l'autonomie : « Dans un rapport adressé au premier ministre Mauroy et intitulé l'insertion professionnelle et sociale des jeunes, Bertrand Schwartz associe de façon claire "insertion sociale et économique des jeunes" et autonomie comme "capacité cognitive à maîtriser son environnement", mais aussi comme "capacité sociale à se sentir responsable de ses actes" » (Herman 2007 : 47).

progressivement seul. Le discours consistant à affirmer la différence par le fait que les enfants « ne savent pas faire seul », doivent apprendre à « ranger leur chambre seul » justifie la nécessité de piloter leurs activités.

L'usage du terme de « besoin » a été bien déconstruit par Woodhead. Pour Woodhead (2000), les « besoins des enfants » sont un dispositif rhétorique dans les relations de pouvoir entre des spécialistes de l'enfant et les familles. Les présupposés des « besoins de l'enfant » ne sont pas explicites : ils vont de soi. Les besoins de l'enfant apparaissent comme inhérents au développement des enfants. Ils se présentent comme naturels, en ce qu'ils ne dépendent pas de l'intention et du projet de tel ou tel groupe social de former tel ou tel type d'enfant. Woodhead distingue plusieurs usages des « besoins de l'enfant ». Le premier type d'usage se rapporte à une description de la nature psychologique de l'enfant : « les besoins¹⁰⁴ d'amour, de sécurité, de nouvelles expériences, de félicitation, de reconnaissance et de responsabilité sont identifiés avec la composition bio-psychologique des enfants, c'est-à-dire leurs instincts, leurs pulsions, leurs désirs¹⁰⁵ » (Woodhead 2000 [1990] : 67). Le deuxième modèle repose sur une approche pathologique : les besoins de l'enfant correspondent à ce qu'il est nécessaire de lui procurer pour son bien être psychologique, considéré comme universel. La logique est celle du diagnostic qui, face à un risque de pathologie, détermine une prescription¹⁰⁶. Un troisième usage de la notion de besoins de l'enfant correspond aux expériences de l'enfant qui sont jugées comme favorisant son adaptation à la société. Enfin, un quatrième usage correspond à la définition d'expériences sociales répondant, en fait, à des standards culturels, dont la particularité est masquée, présentée comme universelle. Par exemple, l'affirmation que tous les enfants ont besoin de faire de la musique.

Des attentes sociales et culturelles en matière de compétences dans un cadre de rapports de pouvoir, sont ainsi transformées en « besoins ». Ces dernières permettent de rendre implicite le désir des adultes et les rapports de pouvoirs entre adultes, ainsi qu'entre adultes et enfants. Cette notion va de pair avec l'image d'un enfant qui se présente comme gouverné par son fonctionnement bio-psychologique, sa nature. En cela si le discours de « l'enfant acteur » est omniprésent, le discours des besoins le rend passif. L'ubiquité de la notion d'autonomie

¹⁰⁴ Ma traduction.

¹⁰⁵ La comparaison entre le besoin de nourriture et le besoin de nouvelles expériences implique qu'il y ait pour l'un comme pour l'autre des processus physiologiques de régulation dans l'organisme qui pilotent le niveau des besoins.

¹⁰⁶ Par exemple, les besoins peuvent être une inférence de la relation entre certaines qualités du soin parental et les conséquences supposées sur les enfants : les nombreuses études sur les privations de relations de type maternel ont révélé les problèmes de santé mentale (Woodhead 2000 [1990]). En est inféré qu'il s'agit là d'un besoin universel que celui d'expérimenter une relation chaleureuse, intime et stable avec un adulte de référence.

couvre la pluralité des normes souvent implicites circulant à propos des enfants. Ainsi, les enfants « ont besoin » de jouer, ils ont besoin de s'opposer, mais ils ont aussi besoin que les adultes sachent « dire non », dit monsieur Natchez. Ils ont « besoin » de stabilité, mais ils ont besoin de « mobilité », comme dit madame Cachin. Pour Woodhead, pour comprendre l'ubiquité des définitions des « besoins », il faut considérer la relation entre les experts qui affirment et les parents qui doivent accepter leurs affirmations. Formuler les jugements professionnels en termes de « besoins » des enfants permet de souligner la position dominante des adultes, de qui proviennent ces jugements. Projetés sur les enfants eux-mêmes, les « besoins » acquièrent une objectivité fallacieuse : les « spécialistes » ne disent pas qu'ils en savent plus que les parents, ils naturalisent le fonctionnement des enfants : c'est l'enfant qui a des besoins.

La notion de besoin d'autonomie permet enfin de rendre réelle une différence entre adultes et enfants qui s'avère difficile à atteindre autrement. Pour une majorité de parents, l'idéal entre enfants et parents est de « tout partager ». S'il s'agit de répondre à tous les besoins de l'enfant, l'ampleur de la tâche semble alors immense. Les besoins de « sécurité affective », les besoins de jouer (il faut des jouets, et souvent un partenaire) doivent trouver une réponse. En ce sens, les missions des parents sont si pressantes qu'il est très utile d'alléger ces injonctions par une injonction contraire. Cela permet aux parents de se décharger de la mission très lourde de répondre aux besoins. Cela permet aux adultes de réguler leur propre tentation « totalitaire » (« étouffante », dit-on), celle d'un contrôle de chaque instant visant à vérifier si l'enfant trouve une réponse à ses besoins de créativité et de sécurité affective.

Les adultes – hommes et femmes – doivent travailler à plein temps, s'épanouir de manière individuelle (Erhenberg 2011), et répondre seuls à de multiples besoins, souvent contradictoires (veiller aux types d'activités et aux horaires des enfants, soutenir leurs désirs et leurs jeux, négocier avec eux, organiser la vie collective). L'autonomie, dans ce contexte, apparaît plutôt comme une illusion d'injonction adressée aux enfants, qui correspond surtout, en fait, aux aspirations des adultes à être autonome vis-à-vis des chaînes normatives qui lient adultes et enfants dans l'espace domestique. Cette ambiguïté est renforcée par le fait que les « besoins de l'enfant » sont liés à l'âge. Depuis le début du siècle, la psychologie du développement et sa vulgarisation dans les magazines qui s'adressent aux parents, mais aussi divers courants de la pédagogie ont ancré l'idée que l'enfant progresse par étapes successives. Ce qui est demandé aux enfants, ce dont les enfants sont capables (Garnier 1995), est donc censé varier selon ces étapes. Le degré d'autonomie des enfants est donc toujours indéterminé

puisque les changements sont continus. A quel âge correspond tel désir ou tel comportement ?

Comme le souligne Dan Cook :

La relation indéterminée entre l'âge et le statut social – particulièrement à propos de l'exercice de l'autonomie personnelle – rend l'identité de « l'enfant » propre à de multiples articulations. L'enfant dessine un espace sémantique où la question du lieu de pouvoir et de la volonté, de qui a le droit et les moyens de prendre des décisions est continûment négocié et renégocié (Cook 2004 :14).

2. Quand les parents apprennent le *care*

Le *care* désigne ce travail à prendre soin sans nuire. Est-ce que les parents apprennent à prendre soin ? En quoi cet apprentissage suppose-t-il une tension entre pouvoir et soin ?

Prendre soin demande un travail réflexif constant de la part des parents ; lesquels comme on l'a vu, « culpabilisent » assez souvent. La séparation entre les activités qui relèvent d'un soin aux enfants et celles qui relèvent d'un pouvoir sur eux n'est jamais tout à fait claire. C'est ce qu'énonçait Everett Hughes (1997) à propos des relations dites « de service » :

Tout enfant à l'école est amené parfois à croire que certaines choses sont faites sur lui plutôt que pour lui ; dans une maison de correction, les jeunes sont presque toujours de cet avis [...]. Voilà quelques-unes des ambiguïtés les plus simples rencontrées dans ces activités que l'on nomme services aux individus ou professions de service. Peut-être faut-il rappeler que “servir” s'oppose à “desservir” et que la frontière qui les sépare est mince, indistincte et mouvante. Lorsque des personnes font des choses les unes pour les autres, ce “pour” peut souvent être transformé en “à” par un léger excès de zèle ou de changement d'humeur [...]. Partout où des personnes vont ou sont envoyées pour recevoir une aide ou subir une intervention, existe le danger d'une altération majeure des finalités et des relations dans le cadre d'une fonction officiellement définie (Hughes, 1997 : 62).

La frontière est d'autant plus incertaine que les enfants sont considérés comme des personnes qui grandissent. L'activité de soin est elle-même traversée par une activité normative. Car si le soin est protection d'un sujet vulnérable et encouragement de sa capacité d'agir, il est nécessaire de disposer d'une représentation générale des « besoins » des enfants ou de sa capacité d'agir. Or, ici, le général peut être parfois fort éloigné du singulier ; s'en rapprocher demande donc du temps et des efforts de la part des parents. Aux efforts que nécessite le soin au sens général (faire à manger, par exemple), s'ajoute l'effort pour assurer le soin au sens particulier (faire à manger ce qui convient à l'enfant à ce moment-là dans cette situation)¹⁰⁷.

La distinction entre action pour et action « à », selon l'expression de Hughes, fait la différence entre soin et pouvoir. Au quotidien, les parents tentent de ne pas confondre pouvoir et soin, mais n'y parviennent pas toujours. Le *care* est ainsi une notion ambivalente. Si les

¹⁰⁷ Ces efforts expliquent une bonne partie de la fatigue des parents.

chercheuses et chercheurs, philosophes, sociologues et psychologues, s'intéressant au *care*, ont insisté sur sa valeur morale, ils n'ont pas suffisamment souligné son ambiguïté, qui peut « devenir l'occasion du pire » (Molinier 2004 : 14). Dans une recherche menée dans une crèche hospitalière auprès d'une équipe d'auxiliaires de puériculture, Pascale Molinier et son équipe observent combien le corps, les gestes, le nombre d'enfants, leur âge, les conditions matérielles, les rythmes etc., modifient profondément la manière de prendre soin. Les auxiliaires sont amenées à se baisser constamment, à être agrippées par les enfants, à s'asseoir sur des petites chaises. Quant aux conditions matérielles de sécurité, les auxiliaires craignent constamment que les enfants sortent de la crèche dès qu'elles ont le dos tourné. Le rythme et l'âge des enfants ont leur importance : « les auxiliaires de puériculture s'occupent de bébés qui, bien que n'étant jamais les mêmes, ne grandissent jamais¹⁰⁸ » (Molinier 2004 : 17). Le caractère répétitif inhérent au soin est en outre renforcé par l'organisation collective : « repas à heures fixes, nourriture standardisée, changes collectifs, siestes, surveillance constante des petits qui tombent, se poussent, se mordent, etc. [...] Inévitablement, il y a des moments où le corps de l'enfant est instrumentalisé » (Molinier 2004 : 18).

Il arrive de même que le soin soit ainsi normé dans l'espace domestique, car si le nombre d'enfants n'est pas identique à celui des crèches ou des écoles, les adultes effectuent une grande variété de tâches et assument plusieurs rôles dans un cadre temporel précis. Cependant il est des moments où les adultes sont disponibles et apprennent de leurs enfants. Ainsi madame Lamay, qui se trouve confrontée à « l'agitation » de son fils cadet, cherche à ce qu'il « se pose ». Ses techniques pour occuper le corps agité de l'enfant sont variées. Depuis que le chat est arrivé dans le foyer, par exemple, « il va beaucoup jouer avec lui ». La télévision, la radio sont aussi des moyens très utiles (« il va écouter la radio ça il adore, des fois, il se couche le midi, il met sa radio pis il écoute il est couché sur le canapé avec une couverture jusque-là »). Si Alexandre, l'aîné, trouve seul certaines activités « posées », la mère recherche néanmoins des techniques, en observant son fils. Elle a disposé des crayons de couleur et des feutres dans le salon qu'Alexandre utilise régulièrement. Elle « accompagne » parfois son enfant pour qu'il démarre l'activité. Mais la négociation est délicate : il faut trouver l'activité qui lui convient : « il y a eu une époque, on jouait aux cartes, on jouait au Uno, ça marchait bien ». Les contraintes sont nombreuses : « Il faut pas que ce soit des jeux qui durent trop longtemps parce qu'il restera pas ». Aujourd'hui, la pratique des jeux de société ne convient plus, mais cela n'est pas (plus ?) vraiment une inquiétude (« il faut que je réactualise mes

¹⁰⁸ Les auxiliaires ne sont pas soulagées de la monotonie que peut susciter la répétition des mêmes gestes de soin par la perspective de voir grandir les enfants ((Molinier 2004 : 17).

jeux » dit-elle en riant). C'est que les garçons jouent aujourd'hui plus souvent à la Wii ou sur des consoles portables. Tandis que le plus grand mange à la cantine du collège tous les jours, le petit « est cherché » par sa mère à l'école. Madame Lamay apprend dans cette participation que son fils peut apparaître « différent » de ce qu'il est lorsqu'ils se retrouvent à trois.

Madame Lamay : C'est un moment où on est ensemble tous les deux, des fois on fait rien et des fois on fait des choses, c'est... voilà c'est un temps en dehors qui est précieux. C'est un moment où il est calme aussi et il y a pas son frère [tout bas] c'est ça, il y a pas son frère, du coup il est posé, alors si je suis dans la cuisine, il va venir me voir ou alors on va faire une partie de Uno ou on va jouer avec le chat ; tu vois, des trucs complètement... mais un temps assez calme et assez sympathique en fait ; et j'aime bien ce moment-là avec lui, donc si il mangeait à la cantine il y aurait pas ça, bon c'est sûr que j'aurais pas le souci de faire à manger à midi, ça c'est autre chose.

Le cas des routines montre bien l'ambivalence entre soin et pouvoir. D'une part, les routines répondent à l'organisation imposée par les adultes. Sous couvert de besoin de sécurité, les routines sont un moyen pour les adultes d'avoir un peu d'autonomie (pouvoir regarder la télé tranquille quand les enfants sont couchés, par exemple). D'un autre côté, comme le montre Andenaes (2014), les parents cherchent également à produire des régularités pour que la journée « se passe bien » pour l'enfant. Il s'agit dans ce cas d'une action de soin. Les parents tentent constamment de trouver un équilibre entre leur propre travail, les tâches domestiques, la « vie de couple », la sociabilité amicale et des activités avec les enfants. Les routines de la vie quotidienne permettent de faire tenir ensemble tous ces impératifs. Les parents considèrent la journée comme un tout, une suite d'enchaînement de routines, une routine de routines (Andenaes 2015). Il faut pouvoir à la fois préparer le repas, finir un rapport, garder du temps pour la lecture du coucher. Parmi ces temps différents, les parents considèrent que les moments de plaisir partagé sont nécessaires aux enfants. Les routines concernent donc aussi la mise en place des moments de plaisir partagé. Comme la vie de famille est structurée par un emploi du temps qui est plus ou moins synchronisé avec les rythmes du monde scolaire et ceux du monde du travail, les contraintes temporelles sont souvent très grandes. Les routines permettent aux enfants de prévoir et d'anticiper ce qui doit se passer. Les parents fixent les routines, les commentent, les préparent. Par exemple, la plupart d'entre eux préparent le petit déjeuner pour leurs enfants. Les routines ont également pour fonction de réguler le comportement des enfants. Les routines dessinent le programme de la journée, qui parce qu'il se répète, permet aux enfants d'anticiper et de réduire la nécessité de contrôler explicitement les comportements. Les routines permettent ainsi d'alléger les rapports de force explicites et d'éviter une bonne part des conflits.

Dans l'organisation de la vie quotidienne, comme le souligne Andenaes (2014), les parents

considèrent que les enfants ne peuvent pas tout le temps agir selon leur plus haut niveau de compétences. Aussi, les demandes des adultes varient en fonction de la situation singulière de leur enfant. Certes, on l'a vu dans la première partie, il arrive que les parents ne parviennent pas à s'ajuster à la situation de leurs enfants. Mais ils considèrent comme normal de s'efforcer de le faire.

Comme on l'a vu tout au long de cette partie, les adultes observent leurs enfants, leurs habitudes, leurs façons d'aller au lit, leurs façons de refuser de faire leurs devoirs, de se lever et de se coucher, leurs goûts et dégoûts. Cet enfant arrive-t-il à se lever facilement le matin ? Arrive-t-il à ranger sa chambre quand il rentre de l'école, le soir, fatigué ? Avec qui aime-t-il jouer parmi ses frères et sœurs ? Si les normes, on l'a vu, sont nombreuses, les adultes ne cessent d'ajuster leurs demandes normatives. Pour ce faire, ils s'imprègnent des faits, des gestes des enfants. Ainsi, Madame Ousséguant connaît le nom de chaque peluche de sa fille, et lorsque l'une est perdue, elle sait laquelle il faut chercher. Les parents de Maxime, par exemple, organisent chaque année un anniversaire sur un thème (football, spiderman..) en fabriquant un gâteau correspondant au goût de leur enfant. Les parents tentent ainsi de se rapprocher de leur enfant en tant qu'enfant singulier, engagé dans les rituels de l'enfance contemporaine (Sirota 1999b). Ils tentent de comprendre le rapport de l'enfant à leurs propres demandes parentales, aux demandes des parents, aux demandes de l'école, aux demandes de ses pairs, ainsi que le rapport de l'enfant aux objets et aux corps. Si, comme on l'a vu, des malentendus sur l'autonomie se dressent entre adultes et enfants, les parents font des efforts pour s'ajuster à ce qu'ils interprètent de la part de leurs enfants comme un désir d'autonomie.

Pour comprendre le rapport des enfants aux nombreuses normes du quotidien, les parents observent donc la manière dont il réagit *à sa manière*. Ils prêtent attention à ce qu'il aime ou non, à ce qu'il accepte ou refuse etc. Les adultes sont donc amenés à se laisser guider par l'enfant pour pouvoir agir ou ajuster leurs actions. Aussi le soin est-il le résultat du discernement – fruit d'un apprentissage permanent des goûts, des désirs, des compétences des enfants. Les adultes choisissent, aménagent les « bons moments », ceux qui font plaisir aux enfants, comme lire une histoire et faire des câlins. Les adultes ne savent pas seulement ce qu'aime manger leur enfant, ils savent ce qu'il aime manger lorsqu'on est un vendredi soir. Ils savent même ce qu'il aime manger lorsqu'on est vendredi soir et qu'il a invité des amis.

Au regard de ces observations, on peut considérer le soin comme le geste de protection ou

d'encouragement qui se rapproche le plus possible de la situation singulière dans laquelle se trouve leur enfant. Si les parents suivent des normes de soin, les adultes explorent la manière dont l'enfant agit et réagit. Pour réaliser cette exploration, ils sont amenés à apprendre des enfants, c'est-à-dire, à saisir, comment leurs enfants font avec les principes et les normes domestiques des adultes. Malgré la diversité des normes en matière de parentalité, l'espace domestique est aussi le lieu où l'enfant est pris comme un tout, comme Canguilhem l'affirme à propos du malade :

Il faut chercher à un individu malade un milieu, une nourriture, une occupation appropriée. Cela suppose que l'homme ne compte plus comme une unité-partie – conscrit à la caserne, enfant dans une crèche, etc. – mais désormais comme une unité-tout. Cela suppose la société pour l'individu et non uniquement l'individu pour la société. (Canguilhem, cité par Lefève 2013 : 703).

Le soin n'est pas un acte qui répond seulement à ce que les parents considèrent comme un même besoin pour tous les enfants. Il devient soin lorsque ce savoir supposé s'articule au savoir de la personne singulière. Le parent apprend ainsi de son enfant dans la mesure où il transforme ce qu'il savait sur « les besoins de l'enfant » en ce qu'il attend ou suppose à partir des observations et de l'écoute de son enfant. Comme le souligne Céline Lefève à propos de la médecine clinique :

Enfin, Canguilhem montre que l'art médical ne peut se déployer sans une relation personnelle qui in fine se fonde sur le choix du malade. Ce choix dépend notamment de l'écoute dont le médecin fait preuve à son égard et qui témoigne (ou non) du fait qu'il le reconnaît comme sujet et qu'il prend en compte son expérience, son point de vue et ses valeurs. La construction de la relation médecin malade dépend ainsi d'un engagement réciproque (Lefève 2013 : 711).

Ainsi les parents n'apprennent seulement que les normes qui définissent les « besoins » de l'enfant. Ils n'apprennent pas non plus en suivant aveuglément les demandes des enfants qui s'inscrivent elles aussi, dans un rapport de pouvoir. Les parents prennent soin dans la mesure où le soin mène à une transformation mutuelle. Ici, prendre soin équivaut à apprendre. Reste qu'il est difficile de séparer les deux types d'apprentissage, comme les deux types de soin. Ils sont toujours mêlés dans les interactions quotidiennes. Néanmoins, nous pensons avoir montré que nombreuses sont les situations dans lesquelles les parents connaissent l'histoire et la situation singulière de leur enfant et en tiennent compte.

Bref, les parents apprennent le soin de deux manières ou plutôt on peut dire que les parents apprennent le soin lorsqu'ils ajoutent à la première dimension du soin une deuxième. On peut distinguer en effet, avec Frédéric Worms, « deux concepts du soin » (Worms 2006 : 141). Dans la définition qu'il propose – « toute pratique tendant à soulager un être vivant de ses

besoins matériels ou de ses souffrances vitales, et cela, par égard pour cet être même ¹⁰⁹ » (Worms 2006 : 143) –, se mêlent deux concepts : soigner, c'est « soigner *quelque chose*, un besoin ou une souffrance *isolable* comme telle et que l'on peut *traiter* », mais « soigner, c'est aussi soigner *quelqu'un* » (Worms 2006 : 144). Les parents peuvent estimer qu'ils savent comment soigner, selon la première dimension (avoir identifié un besoin et y répondre), mais ce n'est qu'en prenant en compte la deuxième dimension qu'ils apprennent de leur enfant ce qu'il s'agit de faire. Ceci implique une réciprocité, dans la mesure où ce qui modifie l'action de soin de l'adulte, c'est bien ce qui fait la singularité de l'enfant. Ainsi les parents ne traitent pas leur premier enfant comme le second. Si de nombreuses pratiques sont identiques, il y a de nombreux moments d'apprentissage dans la mesure où ces pratiques se modifient par l'attention portée au singulier qui en retour augmente leur répertoire de pratiques de care.

Il semble que cette forme d'attention aux enfants soit généralement continue. Mais elle apparaît souvent implicite. Les parents font un travail de mise en scène destiné à signifier la séparation générationnelle la plus conforme possible aux normes ; il s'agit d'un travail de frontière et de rituels : ils affirment par là qu'ils maîtrisent le soin qu'ils dispensent. Mais, de façon souterraine, ils modifient leurs gestes et leurs façons de faire en fonction des demandes de soin de l'enfant lui-même, en fonction de ce qu'ils peuvent observer de ses réactions aux normes. Cette forme de disponibilité n'est cependant pas toujours possible. Elle dépend de la quantité et de la variété des activités dans lesquelles les adultes sont engagés au quotidien.

¹⁰⁹ En italique dans le texte.

QUATRIÈME PARTIE

PARTAGES ESTHÉTIQUES ET AFFECTIFS

DANS LA VIE QUOTIDIENNE

Nous avons observé dans les deux parties précédentes, que les frontières étaient souvent travaillées, aménagées, franchies, donnant ainsi lieu au partage. Il s'agit maintenant de partir des situations de partage. La cohabitation implique un certain nombre de partages qui peuvent être d'autant plus intenses qu'ils sont devenus une norme de la vie familiale (Ariès 1975 [1960]). L'espace domestique est fait d'objets et de corps qu'on voit, qu'on sent, qu'on entend, qu'on touche. Comment l'expérience sensorielle et affective des adultes est-elle modifiée par les enfants au quotidien ? Il s'agit d'explorer ici certains aspects de la formation d'une « esthétique domestique ». L'esthétique désigne à la fois la « production du beau », qui caractérise une part des activités et des objets (Mauss 2004 [1947]) et la constitution d'un rapport sensible aux objets et aux corps (Talon 1999).

Dans un premier chapitre, à partir des activités telles que la décoration, les jeux, la consommation télévisuelle, on verra comment la culture enfantine irrigue une partie de l'activité esthétique domestique. Dans le deuxième chapitre de cette partie, on examinera la manière dont le quotidien produit une culture sensible partagée par enfants et adultes. Les imprégnations mutuelles s'effectuent par le partage des actions à la fois sur les objets et les corps, qui engagent les sens et les affects. Dans le troisième (chapitre 13), on montrera que les parents tentent de réguler les affects produits par les usages partagés de l'espace.

CHAPITRE 12. LA CULTURE ENFANTINE DOMESTIQUE

Ce chapitre vise à élucider la façon dans la culture enfantine irrigue les pratiques esthétiques des adultes. Sous ce terme, à la suite de Mauss (2004 [1947]), on regroupera aussi bien les pratiques ludiques que celles qui ont trait à la décoration du logement. Dans un premier temps, on présentera différentes modalités du partage à partir d'activités comme le dessin, le bricolage, la musique, la télévision. La culture enfantine n'est pas seulement présente dans l'espace domestique pour autant qu'elle convient aux enfants. Les pratiques esthétiques et culturelles des enfants ne sont pas seulement partagées parce que les enfants ont besoin de partenaires. D'une part, elles s'imposent à la vie collective du fait de l'appropriation par les enfants de l'espace domestique, d'autre part, la culture enfantine apparaît clairement, pour les adultes, comme une ressource pour se constituer en tant qu'adulte.

1. Décorer l'espace domestique

1.1. Création de dessins et d'objets

Les enfants, à la maison, dessinent et font beaucoup de bricolages. La plupart du temps, cette activité a lieu dans le salon, sur la table à manger, sur la table basse, ou par terre.

Observation chez Monsieur et Madame Cachin : Juin 2013

Madame Cachin me montre fièrement le cadeau qu'ils font à la maîtresse. Madame Cachin est émerveillée devant ce qu'elle réalise avec l'enfant : une vieille valise récupérée, peinte en vert, avec à l'intérieur des objets-oiseaux, une sorte de kamishibaï, un tableau à facettes, à plusieurs tableaux qui glissent les uns sur les autres. Sur un tableau, il est écrit « Merci à la maîtresse ». Madame Cachin me dit que c'est une amie qui lui a transmis cette technique. Gaspard termine une partie de cette valise décorée.

Les bricolages sont des activités ponctuelles entre enfants et parents. Une part de ces objets sont réalisés à l'école ; d'autres le sont dans l'espace domestique par les enfants seuls, d'autres encore sont des activités plus ou moins partagées entre enfants et adultes. Les productions esthétiques sont souvent accrochées par les parents, dans la chambre des enfants, mais aussi dans le couloir, dans la chambre des parents ou dans le salon. D'autres adultes, devant la masse d'objets et surtout de dessins, ne veulent pas tout stocker, mais avant de les jeter, les photographient, et les intègrent ensuite dans l'album de famille. C'est ce que fait par exemple madame Lamay.



Figure 69, 70. Dans la chambre de Monsieur et Madame Kagel.



D'autres encore les gardent précieusement dans une chemise, comme madame Wilton, et en donnent aux grands-parents. Madame Wilton garde les dessins de ses deux enfants, comme témoins de leur créativité et de leur intelligence à un âge donné, voire comme une preuve de leur « don ». Pour les enquêtés, les enfants apparaissent souvent doués de facultés créatives que n'ont plus les adultes.



Figure 71. Famille Wilton : l'endroit où sont rangés les dessins de Ben (8 ans) par sa mère.



Figure 72. Famille Wilton. Un dessin de Ben (8 ans) alors âgé de 6 ans.

Madame Wilton : Non ses dessins, je les jette pas ; je pense qu'ils sont relativement intéressants, ils sont même très intéressants. Ben a un certain don pour le dessin, il est inventif, il est créatif il y a beaucoup de dessins que je jette pas.

SL : Vous les mettez où alors ?

— Madame Wilton Bon. On remonte à l'étage. Je vous donnerai le numéro de téléphone de maman qui est à Paris elle en a tout un paquet aussi [rires]. Alors y'en a y'en y'en a y'en a, y'en a ici. Voilà, des œuvres de Ben. Ça c'est Clara.

SL : Dans votre bureau.

Madame Wilton : Oui, parce que c'est des choses que j'ai triées. Ça, c'est Clara. Voilà Ben. Prenez celui-là [en photo] c'est mieux. C'est un avion de face. Ça c'est un avion de face. Ça c'est un avion de profil.



Figure 73. Famille Wilton. Un dessin récent de Ben (8 ans).

Les activités de dessins et de bricolage des enfants peuvent amener des formes plus directes de participation. Chez monsieur Majo, les adultes peuvent aider à dessiner telle ou telle partie du dessin initié par les enfants.

Monsieur Majo : Elles adorent dessiner, mais quand elles arrivent pas, on leur donne des conseils. Ou on leur fait des dessins. Maman [il s'adresse à sa fille de 8 ans qui nous écoute], elle te fait en entier le dessin quand tu demandes quelque chose. Elle savait pas dessiner, elle demandait tout le temps, maintenant elle sait dessiner.

SL : Et vous ?

Monsieur Majo : Et nous on adore dessiner dans la famille. On dessine tous. Moi, j'adore dessiner, mais je dessine pas alors je fais des dessins avec mes enfants.



Figure 74. Famille Majo : Un dessin de Laetitia avec la participation du père.

SL : Vous pouvez me montrer des dessins ?

Monsieur Majo : Sors tes dessins. Ça l'entraîne. Elle est timide à l'école. Elles sont pas sûres d'elles. Elle est bonne en cours. Elles sont bonnes en cours. Ça c'est elle. J'aime dessiner les lions, donc, elle aussi elle s'y est mis. Ça fait longtemps ça. Elle adore les USA, une qui aime les USA, l'autre aime bien, Londres. Ça c'est ses derniers dessins.

SL : Vous avez participé à ces dessins ?

Madame Lett : Je le l'ai dit : « Tu es super doué ! »

Monsieur Lett : Ça, c'est une cigogne, je me suis entraîné, j'avais envie de faire les cigognes. Au début...

Madame Lett : Ça aussi, il a fait, c'était...

Monsieur Lett : Le mois dernier

Madame Lett : Dans une ferme...

Monsieur Lett : le mois dernier il y avait un atelier sculpture. Nina a voulu faire de la sculpture sur pierre, donc j'ai dit : « Qu'est-ce que tu veux que je te dessine ? » On a dessiné, on a fini ensemble.

Le dessin est donc une activité que monsieur Lett a pratiquée, il y a vingt ans, puis très ponctuellement au cours de ses années ultérieures. Sans doute, le fait que les enfants dessinent beaucoup a réactivé ce goût et lui a donné un tour nouveau. L'activité prend différentes modalités : dessiner des thèmes en accord avec les enfants (les cigognes), dessiner les enfants eux-mêmes (Nina sortant de la piscine), dessiner une partie de dessins initiés par les enfants, dessiner seul. Sa femme encourage cette pratique, sans doute pour valoriser son mari mais aussi parce que l'activité tend à relier le père et ses enfants.

Les activités de bricolage demandées par l'école sont également l'occasion de solliciter ses propres talents. Mais son épouse participe également, en commentant, discutant, sollicitant, regardant. Elle raconte :

Madame Lett : C'est Nina qui avait un spectacle. Vendredi, les maîtresses avaient demandé de mettre des plumes qu'elles avaient achetées sur un tee-shirt, parce qu'il fallait qu'elles fassent un oiseau. Nina m'explique, on prend un tee-shirt, on met les plumes dessus, un peu là et puis voilà, je dis : « Mais comment tu veux accrocher les plumes ? », parce que c'était de plumes synthétiques. Après j'ai dit à Jean [Monsieur Lett] : « Tu as une idée ? ». Mais lui, tout de suite : « Ah ! On pourra faire comme ça, machin et le truc final. »

Monsieur Lett : On a des photos !

Madame Lett : Au final il a fait un super truc. On avait un ancien teeshirt où il a coupé le bas, il a mis plein de plumes, a pris le pistolet, a collé les trucs, et après, il a fait un super truc, il a collé ici et après il a accroché les plumes. C'était comme un oiseau, super joli. Super simple mais il fallait le trouver...la façon de les mettre sur le truc.

Monsieur Lett : Tu pars en haut et comme ça le bas de la plume du haut est sur le haut de la plume du bas.

L'enthousiasme de l'activité partagée, réactivant des savoir-faire en travaux manuels créatifs est manifeste. L'activité est l'occasion de partages sensibles, elle réactive et développe des goûts, des expériences et des savoir-faire techniques et esthétiques des adultes. Ils orientent également pour une part l'esthétique domestique globale.

1.2. L'esthétique enfantine du salon à la cuisine

L'esthétique enfantine peut, dans certains cas, devenir omniprésente dans l'espace domestique. On peut observer toute une série de correspondances entre les décorations des chambres des enfants et les pièces collectives que sont la cuisine et le salon. Chez Monsieur Raspegui, les objets utilitaires que sont les meubles, les ustensiles de cuisine, font écho à la culture enfantine, par la couleur ou par leur affectation traditionnelle, comme l'ancienne table d'écolier.



Figure 77. Famille Raspegui : armoire dans le salon.



Figure 78. Famille Raspegui : la chambre de Louanne (6 ans).



Figure 79. Famille Raspegui : le salon.



Figure 80. Famille Raspegui : le salon.

Monsieur Raspegui : Ça pour l'instant c'est un espace de dessin, c'est un vieux banc d'écolier que j'avais trouvé à Emmaüs, que j'ai acheté il y a pas mal de temps, que j'ai mis là pour que les enfants puissent s'y installer pour dessiner. Pour Clément, c'est un peu trop petit pour faire ses devoirs, il préfère s'installer à la grande table mais c'est surtout pour Maeva et Louanne.

Il y a là réinvestissement d'un objet qui comporte pour Monsieur Raspegui une forte dimension esthétique, qui ne passe pas par l'objet « en lui-même », mais par son usage. Il réalise un détournement de la forme scolaire, puisqu'il s'agit d'abord de décorer le salon et ensuite de s'y installer pour dessiner. Tout se passe comme si l'esthétique des chambres des enfants se retrouvait au salon. Un ensemble d'objets utilitaires peuvent ainsi se rapprocher des univers enfantins. Les couleurs vives sont essentielles.

Dans la cuisine, la couleur rouge d'un objet en plastique qui sert à porter les couteaux se retrouve associée à d'autres objets utilitaires plus spécialement assignés à l'enfance, comme par exemple des bouteilles en verre barbabapa. D'autres objets associés à l'enfance sont présents : un objet (utilitaire) vert dont la tête apparaît par-dessus les pains ; aux murs sont accrochés avec soin des tableaux réalisés par les enfants.. Les images, les formes et les couleurs de l'enfance y sont si présentes que le livre de cuisine lui-même prend une allure enfantine.



Figure 81. Famille Raspegui : la cuisine



Figure 82. Famille Raspegui : la cuisine.



Figure 83. Famille Raspegui : la chambre de Maeva.



Figure 84. Famille Raspegui : la chambre de Clément



Figure 85. Famille Raspegui : la chambre de Clément.

L'entrée et le salon, chez Monsieur Raspegui, ont été décorés essentiellement par les parents mais la majorité des décorations renvoient à l'enfance et à leurs enfants singuliers. Les murs de l'entrée sont couverts par près d'une centaine de photographies encadrées des enfants, des parents, de la famille. Chez Monsieur Raspegui, un soin tout particulier est apporté à la mise en valeur de certaines œuvres des enfants, qui prennent alors la forme de tableaux d'art contemporain. Les tableaux montrent, sur un pan de mur, trois chats ; sur l'autre, trois personnages, chacun réalisé par chacun des enfants. Ils témoignent de la personnalité des enfants (Fig. 89) :

Monsieur Raspegui : Là-haut, c'est Clément avec les moustaches en relief, en dessous, on a Louane avec son sens du détail. Et quand sa sœur a vu que sa sœur [Maeva] avait fait des points, elle a fait des points aussi.



Figure 89. Famille Raspegui : les tableaux de chacun des trois enfants sur le mur du salon.



Figure 90. Famille Raspegui : les tableaux de chacun des trois enfants sur le mur du salon.

Les œuvres des enfants matérialisent les liens entre les enfants et les parents, puisqu'elles ont été réalisées avec la mère (qui apprécie particulièrement le dessin : les réalisations – objets en cartons, dessins, découpages – sont effectuées avec elle). Elles sont en outre offertes aux parents comme cadeaux d'anniversaires. Enfin, le père les encadre soigneusement et choisit l'emplacement. Il s'agit donc de co-productions enfants-adulte selon des modes de participation différents. Le résultat de ces travaux n'est pas uniquement destiné au décor de la chambre d'enfant, il sert à décorer le salon, la cuisine et la chambre des parents. Certaines œuvres ont été réalisées il y a quelques années. Ainsi ci-dessous le tableau de Clément (8 ans et demi), a été peint dans sa prime jeunesse, entre 2 et 4 ans. L'enfance valorisée ici est aussi une enfance de l'art.



Figure 91. Famille Raspegui : dessin de Clément avant l'âge de 6 ans.

Monsieur Raspegui : Déjà, je le trouve intéressant au niveau de la réalisation. Bon, le fond, c'est moi, qui l'avais fait, mais après, le personnage c'est lui qui l'a fait. D'abord, je le trouve beau en tant qu'objet et ensuite, il a une valeur très affective parce que c'est un cadeau qu'il a vraiment voulu faire pour sa maman et je trouve qu'il est très équilibré comme dessin. Je sais pas si tu as fait des études d'art, mais il est très équilibré c'est un très beau dessin. Le fait qu'il y a ces choses qui partent comme des feux d'artifice au niveau de ses cheveux – j'avais les cheveux longs il y longtemps –, la construction est différente, le personnage est centré, il a les bras ouverts comme ont généralement les mamans... et les papas, non il est... c'est un très beau dessin.



Figure 92. Famille Raspegui : Tableau placé dans l'entrée.

Monsieur Raspegui : C'est un cadeau de mariage de l'oncle et la tante de Sandra, qu'ils ont trouvé en Allemagne –un graffeur qui faisait ça dans la rue –, et on y tient beaucoup ...

Certaines peintures qui décoorent les murs de l'entrée ou du salon ne sont pas réalisées par les enfants mais évoquent l'enfance. La fascination pour les dessins d'enfants et leurs relations complexes au monde de l'art n'est pas nouvelle. Monsieur Raspegui s'exclame, comme le firent Georges Sand, Baudelaire, Nerval, Litz et Champleury : « C'est de l'art ! » Daniel Fabre (2009) raconte comment ces artistes renversent les valeurs académiques par la découverte, dans les chants des campagnardes italiennes, les rites dansés des "sauvages" ioawa puis ojibwa, vus à Paris en 1845, dans les « peintures idiotes » ou les images d'Epinal,

d'une « exaltante étrangeté ». Pour ces artistes et critiques, les qualifications de cet art décrié par l'académisme expriment le renouvellement de l'art « populaire », « sauvage », « barbare », « primitif », « naïf », « rustique », « puéril » ou « enfantin » (Fabre 2009 : 12) : ces termes « non seulement désignent des valeurs, qui s'opposent au beau conventionnel, mais des expériences personnelles, intimes, humus profond d'une esthétique nouvelle » (Fabre 2009 : 12). Daniel Fabre trouve une des sources de ce jugement esthétique dans un texte de Champfleury du 16 octobre 1851, qui relate l'émerveillement qui s'empare de lui en sortant du Louvre, face à des « dessins grossiers » :

Si je me suis arrêté devant ces dessins grossiers, c'est qu'ils m'ont rappelé bien des souvenirs. Ils rappellent l'enfance : nous avons regardé dans la campagne ces images qui entrent plus profondément dans la tête que la lumière dans une chambre noire. J'ai un grand respect pour les impressions d'enfance ; elles sont sincères. À sept ans je ne connais pas encore le convenu, je ne suis pas civilisé, je sens vivement ; et ces impressions sont ineffaçables (Fabre 2009 : 12).

Pour Champfleury, « l'accueil enthousiaste de l'altérité sensible ressuscite les émois esthétiques de l'enfance – entendus comme actes de contemplation associés à la fascination, au plaisir, à l'inquiétude aussi. Il prouve que l'école ne les a pas complètement réprimés, qu'ils sont la ressource où puise l'artiste pour créer et énoncer l'essence de l'art en déplaçant ses frontières (Fabre 2009 : 14). Monsieur Raspegui, comme Champfleury, effectue ce voyage dans le temps avec les œuvres de ses enfants, mais aussi avec les petits héros de Tim Burton. Le vieux banc d'écolier représente plusieurs de ces enjeux du rapport à l'enfance : l'ancienne école et la matérialité du bois, les devoirs scolaires – mais la référence au « devoir » est subvertie puisque l'enfant y dessine. Surtout, la recherche des « émois de l'enfance », cette altérité à soi-même oubliée, revit avec les objets de l'enfance, dont le pouvoir est d'autant plus fort qu'il est activé par des enfants bien réels, ses propres enfants.

Ainsi, à travers l'exposition d'objets monsieur Raspegui façonne un univers où ses propres enfants peuvent se retrouver, un univers de l'enfance, avec ses couleurs, ses personnages, des objets miniatures. En même temps, il relie cet univers de façon très étroite à sa propre enfance:



Figure 93. Famille Raspegui : dans le salon.

Monsieur Raspegui : Mister Jack est un personnage issu du monde cinématographique. La coccinelle miniature, la petite voiture, c'est parce que j'avais une coccinelle quand j'étais gamin, ma première voiture était une coccinelle ; Mister Jack est un personnage qu'on aime bien. Tim Burton est un personnage qu'on aime bien et on avait envie qu'il soit là, parce qu'il fait partie un peu de l'univers de la famille, un peu décalé, un peu... bordélique, un peu poétique aussi, il fait partie des choses qui parlent de nous. Les bonbons, c'est parce que j'ai un péché mignon, c'est les bonbons Haribo ; quand je vais en Allemagne, j'achète une boîte de un kilo et les enfants n'ont pas le temps d'en voir la couleur généralement [rires] ; ce sont des bonbons personnifiés, voilà.



Figure 94. Monsieur Raspegui : « Ma première voiture quand j'étais gamin ».

Monsieur Raspegui présente le bonhomme en réglisse, personnage et matière typiques du monde de l'enfance, comme un cadeau que se sont mutuellement faits les deux époux, qui sont aussi des parents. On voit ici comment l'univers de l'enfance des parents rejoint l'univers de leurs enfants. Depuis les années 30, l'extension de la culture enfantine, son investissement du monde adulte, s'effectuent à travers la multiplication des supports (films, dessins animés, bandes dessinées, alimentation) par les stratégies de cross-marketing. Les industriels accompagnent le lancement d'un jouet ou d'un film d'une diversité de produits dérivés, tels qu'un programme télé, une brosse à dent, une table de cuisine (Cross 2004, Brougère 2008). Dans ses commentaires, monsieur Raspegui associe ses propres souvenirs de jeunesse (la voiture), à l'univers imaginaire commun à la « famille ». Les bonbons, dont « les enfants ne voient pas la couleur », signalent pour monsieur Raspegui cet accès maintenu à la mémoire de l'enfance mais aussi et surtout la mobilité de la place des adultes, qui peut aller jusqu'à l'inversion des rôles. Les enfants, c'est l'occasion d'aller chercher des bonbons pour eux, mais aussi de les manger à leur place.

1.3. Le salon des enfants chez madame Cachin

Depuis le XIX^e siècle, divers courants de pensée ont conçu l'enfance comme « l'âge des perceptions pures » (Pernoud 2005 : §2) : perceptions que les artistes doivent retrouver. En dessinant, les enfants, comme les « sauvages », sont des artistes. Leur geste recèle la vérité du geste créateur. Dans le champ artistique, le thème chrétien de la virginité enfantine se déplace dans le dessin d'enfant qui, lui, n'est pas corrompu par les conventions : « le primitivisme reconduit l'inversion chrétienne qui met les innocents au pouvoir, les plus petits aux sommets, les enfants à la droite de Dieu » (*ibid.* : §6). La subversion des conventions esthétiques classiques passe par l'enfance. Les avant-gardes du début du XX^e siècle considèrent ainsi le dessin d'enfant comme artistique. La psychologie de l'enfant va apporter sa pierre à l'édifice en étudiant le dessin¹¹⁰ de l'enfant et, en confirmant que « l'activité artistique dérive d'un besoin ou d'une pulsion, dont le dessin d'enfant est la première manifestation » (*ibid.* : §13). On perçoit cette quête et, cette inversion à travers l'esthétique domestique de la famille Cachin. Le couple a deux enfants, Gaspard (8 ans) et Tom (4 ans). Ils vivent dans un appartement de 75 mètres carrés, au quatrième étage d'un immeuble. Le salon comprend de nombreux coins jeux, ainsi que des décorations enfantines, des dessins réalisés par deux enfants, provenant de l'école, du service périscolaire ou des ateliers de peinture et de dessins faits à la maison. Lorsque les illustrations ou les mobiles ne sont pas des productions des enfants, elles sont reliées au monde de l'enfance.



Figure 95. Famille Cachin : le salon

¹¹⁰ Pernoud note que Luquet, par exemple, rédige sa thèse sur le dessin d'enfant et « applique au “gribouillage” de l'enfant l'idée que le chaos n'est qu'un ordre dont les lois nous échappent » (Pernoud 2005 : §6). Pour Luquet, le dessin n'est pas un art en tant que tel mais la manifestation première de l'activité artistique de l'homme par trois aspects typiques : le désintéressement, (activité de jeu), l'élaboration, et la nécessité vitale. Cette nécessité est vitale en tant qu'elle jaillit de façon naturelle, non filtrée par les conventions esthétiques et les normes de la société de consommation.



Figure 96, 97, 98. Famille Cachin : le salon.

Les objets aux couleurs vives entrent en correspondance avec les dessins et sont destinés d'abord aux enfants : mobiles aux plafonds, malles (aux trésors), petites automobiles, grues, camions, ballon gonflé à l'hélium, maquettes, jouets en bois et en plastique, peintures, feutres, peluches, couvertures, objets divers de la nature ramenés de promenade. L'univers du jeu et de la créativité se déploie dans le salon. Comme dans les pédagogies dites alternatives, les matériaux et les supports sont variés, pour permettre une diversité d'expériences sensorielles et expressives.



Figure 99. Famille Cachin : le salon.



Figure 100. Famille Cachin : le salon.



Figure 101. Famille Cachin : coin du salon. Le canapé-lit.



Figure 102. Famille Cachin : coin du salon.



Figure 103. Famille Cachin : portes-fenêtres du salon



Figure 104. Famille Cachin : Gaspard jouant dans le salon

Le lourd (cailloux, voiture) s'oppose au flottant, à l'aérien (le mobile, le ballon Spiderman gonflé à l'hélium), au « coin doux », constitué par un canapé-lit en position lit. Comme le souligne Daniel Fabre à propos de l'intérêt des artistes pour l'enfance, « l'expérience synesthésique apparaît, en filigrane, comme l'état "naturel" de l'enfance dans tous les souvenirs fondateurs convoqués par les artistes » (Fabre 2009 : 17). Sur un fond à dominante

de bois, le bleu et le rouge – couleurs des garçons – dominant, mais des touches de vert, de jaune, de blanc émaillent aussi le tableau. La diversité des couleurs est importante. Les vitres des fenêtres qui donnent sur le balcon sont ornées de dessins faits à la peinture vitrail. La diversité des jeux invite à de multiples actions : faire de la voiture, jouer aux camions et aux grues, s'allonger sur le canapé pour se chatouiller ou regarder la télévision, dessiner sur la table basse, faire de la peinture sur la table du salon, lire des livres. Seuls les livres d'adulte dans la bibliothèque et les meubles semblent indiquer qu'il s'agit encore d'un salon, plutôt qu'une salle de jeu, même si devant eux sont déposés divers objets liés à l'enfance :



Figure 105. Famille Cachin : dans le salon, un ballon gonflé à l'hélium (Spiderman).



Figure 106. Famille Cachin : jouets dans le salon.



Figure 107. Famille Cachin : le canapé-lit du salon.

Les enfants participent pleinement à la définition du salon : ils apportent leurs dessins, leurs jouets qui circulent constamment entre la chambre et le salon. Mais ils s'approprient aussi les autres espaces par leurs dessins. Certains ont été réalisés sur papier et sont accrochés au mur du couloir, de la chambre des parents, dans la salle de bain et la cuisine.



Figure 109. Famille Cachin : radiateur du salon avec pierres.



Figure 110. Famille Cachin : mobiles au plafond du salon

Toutes les pièces sont ainsi marquées par une esthétique enfantine. Certains meubles de la cuisine et du salon, en plus de dessins sur papier posés à l'aide d'aimants ou des stickers de différentes couleurs, comportent des dessins à même le matériau : le frigo, le lave-vaisselle, le placard de l'évier, la machine à laver.



Figure 101. Famille Cachin : la cuisine.

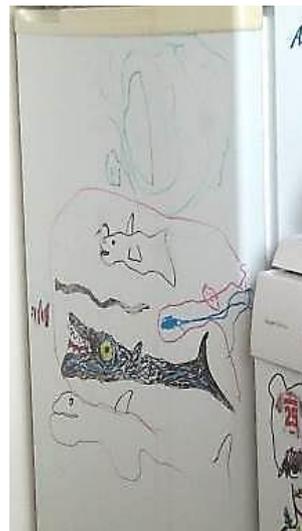


Figure 112. Famille Cachin : le réfrigérateur.



Figure 113. Famille Cachin : le réfrigérateur et lave-vaisselle de la cuisine.

Dans la cuisine, les boîtes, les illustrations qui ne sont pas fabriquées par les enfants, participent elles-aussi d'une esthétique enfantine: gros bonhommes joyeux, boîtes aux couleurs vives. Il semble que la culture enfantine s'empare de tous les objets de la cuisine.



Figure 114. Famille Cachin : mur de la cuisine avec des dessins des enfants.



Figure 115, 116. Famille Cachin : étagères de la cuisine.

La salle de bain est aussi traversée d'éléments de la culture enfantine. Des jouets sont disposés pour jouer dans le bain, mais surtout, l'activité de dessin s'étend, comme dans la cuisine, jusque sur les appareils ménagers et les meubles. Lors de la visite, Gaspard me montre comment il utilise un stylo spécial qui lui permet de dessiner des figures et des mots sur le miroir de la salle de bain.



Figure 117. Famille Cachin : la salle de bain



Figure 118. Famille Cachin : la salle de bain : dessiner sur le miroir.



Figure 119. Famille Cachin : la salle de bain.

Dans ces deux familles, mais aussi, quoique dans une moindre mesure, dans la majorité des familles rencontrées, la culture « fun » (Brogère 2011a, 2012a), Une dimension essentielle de la culture enfantine et de la culture tout court, est présente. Le *fun* désigne « un nouveau rapport au monde qui fait du divertissement la norme » (Brogère 2011a : 25). Cette rhétorique présente les vertus du jouet et de l'activité enfantine en termes de divertissement et d'amusement : « un jouet doit être fun, produire du plaisir plus que de l'apprentissage » (*ibid.* : 25). L'enfant doit s'amuser, passer du bon temps. Même si la préoccupation de l'apprentissage n'est jamais loin (« jouer c'est apprendre »), on observe le développement de

la norme « fun » qui s'appuie sur l'enfance et la jeunesse pour renouveler la « société des loisirs ». Né aux Etats-Unis, le *fun* devient une valeur importante (Cross 2004). Ainsi, manger, pour le bébé, doit devenir amusant. La *fun-food* figure parmi les derniers avatars de cette nouvelle moralité (Brougère et de La Ville 2011, Diasio 2010c). Les parents sont ainsi invités à partager ce plaisir de l'amusement avec leurs enfants. Dans cette perspective, le jeu est perçu comme un puissant vecteur d'épanouissement. L'importance du jeu dans l'idéologie du développement et des apprentissages de l'enfant a été largement démontrée (Brougère 1995). La participation des parents aux jeux de leurs enfants est ainsi devenue une norme (Vrignon et Giffo-Levasseur 1990, Cook 2016) : « il faut jouer avec ses enfants ». Cette passion pour le jeu – au sens de « play » – traverse aujourd'hui toutes les pratiques sociales. Selon Daniel T. Cook :

On observe actuellement un courant fort de sentiments, de discours, d'idéologies qui prend le « jeu » [*play*] – particulièrement, mais pas exclusivement le jeu des enfants – comme une sorte de remède d'un large éventail de maladies sociales. Le manque de créativité, les difficultés d'apprentissage, les effets polluants des médias et du commerce, les fragilisations dues au racisme et au sexisme, réunis avec une variété de thérapeutiques, sont régulièrement présentés devant l'autel du jeu dans l'espoir de réaliser une sorte de transformation, un certain type de conversion (Cook 2016 : 3).

On retrouve dans la famille Raspegui et la famille Cachin ces dimensions du jeu. La famille Raspegui lie le fun à la dimension artistique, alors que la famille Cachin articule les dimensions esthétiques, ludiques et écologiques. En effet, soucieuse de la préservation de l'environnement, consommant bio, cuisinant des produits frais non industriels (« pour les enfants d'abord », dit madame Cachin), provenant si possible d'une agriculture locale non vendue en supermarché, la famille Cachin est intéressée par les formes d'« éducation alternative ». Les enfants sont au cœur de cette critique de la société de consommation. Les dessins d'enfants accrochés aux murs, les jouets dans le salon, forment, avec les pratiques écologiques de consommation, un ensemble. De même, pour ces parents, le mode de vie alternatif doit rompre avec les hiérarchies, à commencer par la hiérarchie entre adultes et enfants. Les enfants sont les guides de cette critique : ils incarnent, par leurs objets et leurs gestes, un « retour aux sources » de la créativité, voire de la subversion ludique et esthétique de la société capitaliste : ils dessinent sur le lave-vaisselle et le lave-linge. Comme les graffeurs qui contestent les usages établis, conventionnels, des autoroutes ou des murs, ils dessinent des requins sur les frigos, emblèmes de la société de consommation industrielle.

Nous pouvons ainsi comprendre mieux la place de l'apparent « désordre » du salon, dans certaines familles (cf. Partie I). Le désordre enfantin, comme les dessins d'enfants, manifeste un ordre caché, qui est pur, non marqué par les conventions. Laisser les enfants jouer, les encourager à bricoler, c'est soutenir une créativité rendue à son état natif. Il n'y a donc pas de différence entre le désordre matériel et la créativité enfantine. Le désordre enfantin non entravé par l'action des adultes matérialise la rupture avec les modèles hiérarchiques traditionnels entre adultes et enfants. Comme le souligne Pernoud, l'enfant est devenu « le modèle universel de l'inventivité permanente et spontanée » (Pernoud 2005 : §18) :

L'artiste au sens que le mot a pris de nos jours (désignant un peu tout le monde : personne qui ne soit désormais artiste en sa partie) est un *surenfant*, un adulte qui aurait subtilisé à l'enfance ses facultés de création et d'invention permanente (Pernoud 2005 : §20).

Si Madame Cachin affirme qu'elle a tout changé chez elle, qu'elle a besoin d'avoir un espace vital, « parce que les gamins ont tout envahi », elle trouve en même temps cet environnement synonyme de vitalité et d'épanouissement : « Il y en a partout, des jouets, des voitures dans le salon, dans la cuisine, dans la salle de bains, dans le salon encore plus. » Le ton est celui de la fierté et de la fascination, comme si elle ne pouvait rien contre l'appropriation et la créativité insatiable des enfants. Situation d'inversion donc, dans la mesure où la vitalité enfantine semble dicter son « ordre » aux adultes. En fait, elle participe activement à ces décorations : elle observe les enfants, fournit du matériel, encourage, commente, incite, réalise des « ateliers bricolage » avec eux. Par moments, madame Cachin se sent « envahie » ; elle cherche alors à modifier le salon, en remettant des bacs à jouets dans la chambre des enfants. Les enfants, selon elle, ne disent rien mais continuent à faire comme si de rien n'était, ramenant leurs affaires dans le salon. Madame Cachin met alors en scène son impuissance. Avec son mari, la question se pose ponctuellement d'un « rééquilibrage » : par exemple, elle indique qu'ils se sont posés la question de savoir s'ils ne pouvaient pas échanger la chambre des parents et la chambre des enfants, car la leur est plus grande ; mais ils ont renoncé devant l'ampleur de la tâche. Devant le manque de place dans la chambre des enfants (25m²), les habits sont stockés dans la chambre des parents, ce qui occasionne des allers-et-retours des enfants entre les chambres.

Lorsque madame Cachin évoque le projet de la future maison (en construction), elle décrit, les yeux brillants, la mise en place d'espaces ludiques pour les enfants. Non seulement ils doivent, selon elle, disposer d'une chambre individuelle, mais l'espace domestique doit lui aussi devenir un véritable terrain de jeu aménagé. Les espaces sont pensés pour permettre la circulation, le jeu, les exercices physiques : « Ils auront pour eux tout le premier étage et il y

aura un carré vitré pour qu'ils puissent voir tout ce qui se passe en bas. » Elle imagine un petit tunnel qui passe d'une chambre du premier garçon à la chambre du second. Elle évoque l'importance d'une balançoire dans la chambre « ou une autre pièce », des murs d'escalade, et pourquoi pas un tube qui passe au-dessus de la salle de bain. Pour le jardin, elle recherche un arbre « qui pousse vite pour construire une cabane ». L'enfance catalyse ainsi les rêves d'une liberté dans l'intérieur domestique.

Les familles Raspegui et Cachin représentent sans doute des cas « extrêmes » d'une forme de socialisation inversée à partir de l'aménagement et de la décoration des espaces. L'âge des parents semble un facteur important tout autant que la catégorie sociale (moyenne) ou le type de métier et de formation¹¹¹. Mais la culture esthétique et ludique enfantine imprègne ponctuellement tous les espaces et les activités, à des niveaux différents. Comme on l'a souligné dans la partie II, dans la majorité des familles, trois modalités de référence à l'univers ludique de l'enfance sont présentes au salon. La première consiste en un coin jeu, qui peut s'étendre à l'ensemble du salon (mallette de jeu, console vidéo, DVD de dessins animés). La deuxième consiste en des objets décoratifs proche de la culture enfantine, appartenant à ou fabriqués par les enfants (des photos encadrées des enfants, des dessins accrochés au mur, des calendriers réalisés à l'école, des figurines réalisées par les enfants). La troisième modalité consiste en des objets qui ne s'adressent pas explicitement aux enfants mais qui, par leur forme et leur couleur, se rapprochent de l'univers enfantin. Ainsi, dans la famille Kagel, des dessins et des objets fabriqués dans l'espace périscolaire par les enfants sont accrochés au mur de la chambre des adultes. Dans la famille Wurtz, la cage des cochons d'Inde est placée dans un coin du salon, qui comporte peu d'objets appartenant aux enfants. Dans l'entrée de la famille Semper, il y a sur une horloge le mot dodo. Des petits miroirs sont accrochés au mur pour chacun des deux enfants : lorsqu'ils ont grandi, les miroirs sont rehaussés. Au-dessus des miroirs est indiquée la taille de l'enfant.

¹¹¹ Monsieur et madame Cachin sont des cadres de l'intervention socio-éducative, tandis que monsieur et madame Raspegui sont fonctionnaires territoriaux. Ils ont tous en moyenne 35 ans.

2. Activités ludiques et esthétiques

2.1. Les animaux domestiques

La présence des animaux (poisson, cochon d'Inde, oiseau, chat) est souvent la conséquence de la demande des enfants. C'est l'occasion d'un partage affectif, mais aussi de discussions et de commentaires sur les attitudes des animaux. J'ai pu moi-même l'expérimenter avec les enfants pendant les visites-observations.

Monsieur Wurtz : C'est plus Charlotte qui va dans le salon pour jouer avec ses cochons d'Inde. Les cochons d'Inde sont là. Le principe : ces bestioles sont là depuis deux ans ; Paul en avait choisi un et Charlotte l'autre. Sauf que Paul, très vite, s'est désintéressé de son cochon d'Inde. Finalement, c'est Charlotte qui s'occupe des deux. Quand je dis s'occuper des deux, c'est jouer avec eux. Parce que, pour ce qui est l'entretien de la cage, le nettoyage, la nourriture, ce sont les parents qui s'en occupent [rires], c'est pas les enfants. Parce que le but, c'était quand même que ce soit les enfants qui... qu'on responsabilise les enfants à s'occuper d'un animal à travers ces cochons d'Inde. Et finalement, on se rend compte qu'ils font que jouer, que Paul s'en est désintéressé totalement et que Charlotte ne fait que jouer avec les cochons d'Inde, elle s'en occupe pas spécialement.

En répondant à la demande d'un animal, les parents pensent éduquer l'enfant au soin : « responsabiliser », développer une conscience de la nécessité du soin et des techniques correspondantes (observer lorsqu'un animal a faim). Mais ils veulent également partager l'expérience de la relation à un animal. Monsieur Lett parle avec enthousiasme de l'aquarium avec de petits poissons. Les formes de participation sont diverses : aller chercher ensemble de la nourriture, discuter des poissons (de leur forme, leur couleur), évaluer la qualité de l'eau etc.



Figure 120. Famille Lett : le coin des poissons dans le salon.

Monsieur Majo : Les poissons c'est moi. Les tortues c'est Jade. Ça fait deux ans qu'elle les a voulus, ça fait deux ans que je m'en occupe. Elle adore les tortues. Moi je voulais pas, j'ai dû aller jusqu'au magasin. J'ai dit tu as des tortues je m'en occuperai jamais. Et depuis qu'elles sont là c'est moi qui m'en occupe.

Et vous avez pris un peu d'affection pour les tortues

Ben oui. Il y en a une qui est comme ça l'autre qui est comme ça. L'autre, elle grandit pas trop. Moi j'adore les animaux. J'avais des chiens avant. J'avais déjà eu des tortues quand j'étais petit mais ça m'avais jamais intéressé. Et j'ai appris à faire grandir ces tortues.

Comment on fait ?

Il leur faut de la chaleur. Ce sont des tortues qui n'hibernent jamais. Donc elles ont besoin de chaleur matin midi et soir : 30° minimum. C'est pour ça que la plupart des tortues, elles meurent chez les gens.

Comment vous avez appris

Internet. Je cherchais et comme c'était ses tortues à elle, je cherchais, je lui disais de regarder, d'apprendre à s'occuper de ses tortues mais elle comprenait rien donc je l'ai fait à sa place. En même temps je lui dis, je la force à donner à manger, sinon elle donnerait jamais. Elles se battent pour donner maintenant. Il faut couper du surimi. C'est moi qui change l'eau, qui change les filtres. Et mes poissons. Quand j'étais petit mon père m'a acheté un aquarium et depuis j'adore les poissons.

2.2. Le salon de télé et de musique

Même si son usage a tendance à être plus réglementé, même si les adultes tentent de réguler une consommation selon eux excessive, la télévision est un moyen de se rapprocher et de partager les mêmes histoires et les mêmes images.

Monsieur Gabera : En ce moment le mardi soir, on décide de regarder un film ensemble, tous les quatre. Pour enfants. Donc la semaine dernière on a regardé quoi ? *Beethoven*, le chien.

SL : Ah oui, j'ai jamais vu, c'est bien ?

Monsieur Gabera : Ah c'est super... la semaine d'après on a regardé quoi ? *Palace pour chiens*.

Jenny [6 ans] : Oui

Monsieur Gabera : Et le dernier mardi soir, on a regardé *Doctor Doolittle*, l'homme qui sait parler aux animaux, c'était bien aussi ?

Jenny : Ouais

SL : vous commencez à quelle heure ?

Monsieur Gabera : Après le repas, après le repas on s'installe ici, et on fait ça le mardi soir. SL, tous les quatre.

Madame : Gabera : Avec des pop-corn [rires].

Monsieur Gabera : Oui, ça fait pas longtemps qu'on fait ça... et demain comme personne travaille, ben ce soir, on se fera aussi sûrement un dvd, faut voir, faut que ça intéresse les parents et les enfants... parce que bon, les dessins animés, c'est bien pour les enfants mais...

Monsieur Gabera distingue la consommation de dessins animés, qui concerne les enfants, de la consommation de films qui peuvent plaire aux enfants et adultes. Madame Cachin me raconte, elle, avec enthousiasme, tous les films de Walt Disney, qu'elle télécharge en grand nombre à partir de l'ordinateur de son mari. Si elle affirme que c'est pour que les enfants ne s'ennuient pas pendant les vacances, elle regarde régulièrement avec eux. La télévision allumée, regardée par les enfants, est aussi partagée par les adultes, qui, en préparant le repas, peuvent écouter les aventures des héros de Disney. Monsieur Valery prend beaucoup de plaisir à regarder des dessins animés avec son fils de 8 ans :

Monsieur Valéry : *Dragon Ball*, j'ai un côté, je sais pas enfantin moi, j'aime les dessins animés, j'ai toujours aimé, j'ai toujours regardé beaucoup de télévision, et comme dessin animé, j'aime bien les dessins animés un peu violents, comme *Dragon Ball*, voilà. On a téléchargé tous les chapitres de *Dragon Ball Z*, c'est 285, un truc comme ça et on est sur le 179. Il nous en manque encore 100, chaque chapitre a 20 minutes...

SL : Et vous regardiez *Dragon Ball* quand vous étiez petit ?

Monsieur Valéry : Oui, mais peut-être pas tant que ça. J'ai pris plus de plaisir après en étant jeune... vers 20 ans-25 ans. J'aime bien.

La musique fonctionne de manière identique. Comme le souligne Sylvie Octobre, les loisirs et la consommation musicale des adultes peuvent être orientés par les enfants (Octobre 2006 : §51). Chez les Semper, la musique provenant de la chaîne hifi du salon permet elle aussi de multiples formes de transmission et de partage (« Avec les enfants, on n'écoute pas de la musique en permanence, mais de temps en temps on écoute de la musique ensemble, et on met de la musique pour partager tous ensemble », dit monsieur Semper). Il y a des formes de transmission verticale : monsieur Semper tente de faire partager à ses enfants des expériences musicales importantes pour lui.

Monsieur Semper : J'ai des musiques que je connais depuis toujours, que je connais complètement par cœur parce que je les écoutais avec mes parents. La première musique que j'ai reconnue que j'écoutais avec mes parents, il y en a une c'est Claude François, une chanson particulière, j'avais trois ans. J'appelais ça « le monsieur qui crie », c'est toujours une musique que j'ai jamais écoutée ailleurs que chez mes parents, mais le disque est chez mes parents. Maintenant que j'y pense je me dis que vais la mettre je vais la faire écouter aux enfants.

Mais il existe bien d'autres modalités de transmission, dans la famille Semper. Il est fréquent que, au petit-déjeuner (réunissant toute la famille), un des deux adultes mette de la musique « assez fort », « pour motiver les enfants » : « quand on a vu qu'ils étaient réceptifs en fait, et qu'ils redemandaient, on a pris cette habitude-là ». C'est là une forme de transmission particulière. Les adultes proposent, mais cela ne devient une habitude, une pratique, que si les enfants y participent en affirmant leur plaisir. Ici, la transmission est loin d'être unilatérale. La trentaine de disques placés sur les étagères du salon ont été écoutés. Les enfants en redemandent certains, qui sont à nouveau écoutés, jusqu'à devenir éventuellement une part du patrimoine familial. Il s'agit là d'une forme de transmission qui, pour devenir telle, doit être validée, appréciée par les enfants singuliers. Dans le cas contraire, la musique est temporairement abandonnée.

Certaines musiques font l'objet d'une transmission différente. Ainsi, si monsieur Semper avait écouté les Daft Punk lorsqu'il avait entre 20 et 25 ans et ne les avait plus écoutés depuis. C'est à l'occasion de la visite d'un ami, qui lui avait apporté le dernier album du groupe,

qu'Arthur « a tout de suite adoré » et « après, le père Noël a apporté les vieux Daft Punk » [à Arthur]. Cette musique a été diffusée tant dans certaines soirées, où les adultes ont invité leurs amis, que lors d'anniversaires des enfants. Le matin, au petit-déjeuner, « on l'a écouté un nombre de matins incalculables ».

Monsieur Semper : Un jour, il y avait une fête, avec Natacha [8 ans], le jour où on avait acheté le laser, de ouf, on avait mis ça, des Rolling Stones. Depuis tout le monde adore, même Sandra [épouse de monsieur Semper], parce que, il y a vingt ans, je lui faisais écouter ça elle disait : « Arrête, tu me casses les oreilles ». Maintenant, je lui mets ça, elle adore, avec le laser. Donc, c'est des circonstances en fait. Ça, c'est une musique de ouf, ça dure super longtemps ça devient délirant, c'est extraordinaire, mais à condition que tu aies envie de faire la foire, avec les lasers partout, tu sautes partout, tu deviens fou avec une musique comme ça. C'est un peu entêtant, ça gonfle, ça, on est capable d'écouter ça tous les quatre assez fort, parce que ça nous plaît tous les quatre. Mais nous, tous les quatre avec ça, on est tous fous. On est capables de sauter tous les quatre, là, de mettre ça très fort.

Dans ce cas, la transmission à l'enfant réactive et modifie en les amplifiant des expériences musicales faites par l'adulte dans le passé. La musique au salon participe ainsi de la création des liens et des traditions familiales. Les goûts de l'épouse de monsieur Semper se modifient par l'intermédiaire des goûts des enfants.

Autre modalité de circulation de la musique entre adultes et enfants : tout commence avec les enfants, bien que leur goût musical s'inscrive dans un héritage familial précis :

Monsieur Semper : Il y a un autre truc. Elle [Natacha] en a fait une maladie avec Bach. Oui Bach, je le retrouve... *Badinerie*, de Bach, ça c'est un petit morceau qu'on a découvert dans un livre musique, un CD avec une histoire racontée par Marlène Jobert, qui, je pense a été offert aux enfants ou si c'est Sandra qui l'a acheté. C'est une histoire de sorcière avec des musiques de Bach. On a écouté ça dans la voiture, avec des super musiques et un morceau en particulier et on s'est dit : « C'est magnifique, il faut qu'on l'achète ». Donc on l'a acheté, et maintenant c'est un morceau que tout le monde connaît et qu'on écoute de temps en temps, religieusement, tous les quatre.

Les musiques de la culture enfantine qui passent à la télévision, telles que *Violetta*¹¹², sont diffusées également par les enfants, qui les font découvrir aux adultes. La réception, dans le cas de monsieur Semper, est plus que mitigée :

Monsieur Semper : Toutes les musiques qu'on écoute avec les enfants, c'est des musiques que nous, on leur a fait découvrir. Maintenant, ils commencent eux à nous faire écouter des musiques et en général, le plus souvent, on n'est pas fan, forcément. Par exemple, Natacha, elle a acheté la musique de *Violetta*. Quand elle écoute *Violetta* une fois de temps en temps ici, on dit rien. Quand elle le met une deuxième fois, on dit : « Écoute, tu vas l'écouter dans ta chambre parce qu'on écoute tout le temps *Violetta*. Donc, dans leur chambre, ils ont une musique, un petit truc de CD, ils peuvent écouter ce qu'ils veulent, ils écoutent ce qu'ils veulent et si on en a un peu marre, on leur dit « Écoutez, ça fait dix fois que vous écoutez la même chanson, ferme ta porte, quoi », c'est tout. Donc, ils ferment la porte de la chambre, ils écoutent leur machin et tout va bien.

¹¹² Série télévisée argentine, coproduite par Disney Channel.

Ces propos montrent que la transmission inversée a des limites. La culture populaire Disney ne fait pas partie de la culture de monsieur Semper. Il découvre ces musiques, mais celles-ci ne sont pas appréciées au point de passer, pour l'instant, dans le patrimoine familial. Monsieur Kagel, lui, affirme avoir « eu du mal au début », mais a pris goût à la musique de *Violetta*, qu'il joue à la guitare avec sa fille.

La musique et l'enfance sont étroitement associées, pour plusieurs familles. Près de la moitié des enfants interviewés pratiquent un instrument de musique. Certains adultes, qui ont joué un instrument dans leur enfance, trouvent là l'occasion de « s'y remettre ». D'autres adultes se mettent à jouer d'un instrument de musique : monsieur Choutal s'est remis au piano, car son fils fait de la trompette ; monsieur Giron a recommencé à apprendre la guitare, en suivant des cours en ligne :

Monsieur Giron [à propos des cours de musique, sa fille allant à l'école de musique] : Deux heures par ci, un quart d'heure par là, une heure par là, j'ai pas le temps ; non, c'est pas une question de casanier, d'aller samedi matin à un cours, j'ai jamais été comme ça, je sais pas pourquoi, pas pour l'instant, j'apprends comme ça, je sens que j'avance...

Monsieur Giron : Et Estelle écoute ?

Monsieur Giron : Elle écoute, elle joue, elle prend des fois une deuxième guitare.

Monsieur Giron : Ah ! Il y a une deuxième guitare ?

Monsieur Giron : Oui [rires] bon une deuxième ou la sienne ou elle joue du synthé ou elle joue...sa batterie...

SL : Elle joue du synthé ?

Monsieur Giron : [rires] Ouais, il y a de tout.

Madame Giron : On est très musique chez nous... on est très musique c'est vrai hein ?

Monsieur Giron : Mais voilà ; on pense que Laura a l'oreille musicale donc.

Ainsi, plusieurs adultes, comme monsieur et madame Giron, retrouvent du goût pour la musique grâce à leurs enfants. Les parents se mettent à écouter des musiques, sur la chaîne-hifi, très proches des compositions données aux enfants par les professeurs de musique. Autour de la musique des enfants gravitent un ensemble de pratiques culturelles : découvrir l'instrument, emmener au cours, répéter les leçons de musique, écouter des musiques proches.

Si les adultes établissent des distinctions entre ce qu'ils écoutent comme musique ou ce qu'ils regardent à la télévision, on observe des différences importantes entre les familles, qui semblent dépendre à la fois de la surface du logement, de la disponibilité des adultes et de la manière dont ils envisagent les activités de loisirs des enfants. Ainsi, à l'opposé de madame Ousséguant, qui comme une majorité des familles rencontrées régule l'usage de la télévision pour susciter une diversité d'engagements ludiques censés développer diverses compétences enfantines, monsieur Majo, lui, partage la télévision et la chaîne hi-fi du salon avec ses filles avec beaucoup moins de régulations. Au chômage, il passe beaucoup de temps dans le salon

avec ses trois filles.

Monsieur Majo : Je suis avec mes filles tout le temps. Je participe à leurs bêtises de la télé, dessins animés. Je mets la télé pour elles avec des dessins animés et je me retrouve devant la télé tout seul devant les dessins animés. Je mets un reportage, par contre elles, elles viennent regarder mon reportage. On regarde tout ensemble à part les films que nous [les époux] on regarde le soir, elles regardent pas. S'il y a des dessins animés, je regarde avec elles, si je regarde un reportage elles regardent avec moi.

SL : Est-ce qu'ils y a des bagarres des fois ?

Monsieur Majo : Non. La plupart du temps la maman et moi on regarde ce qu'elles regardent. Mais si elles sont pas là, on regarde des reportages. Ou les films le soir. La télé elle est à nous plutôt le soir, la maman et moi. Sinon la télé, elle est à eux la journée, quand elles sont là, on regarde ce qu'elles veulent regarder : *Victorious*, *Violetta*. Il y a juste les trucs musicaux, music-hall, elles regardent elles mais nous on regarde pas, on regarde pas les comédies musicales mais elles adorent. Enfin si on regarde...

C'est là un cas spécial : une forme de partage quasi indifférencié d'activité entre adultes et enfants.

Monsieur Majo : Voilà je participe à leurs activités. Et elles aussi à mes activités. Moi, vélo, dessin, voilà. Mais elles plantent. Moi j'adore les plantes et elles aussi. Elles m'ont planté des lentilles, elle m'ont mis ça. Elles m'offrent souvent des plantes. La plupart de mes plantes c'est mes enfants qui me les ont faites. On fait tout ensemble. La mère et moi on vit par rapport à elles. Quand elles ont pas là, on s'occupe de l'appartement. Les courses, les ballades, en vélo à pied en bus. Je fais rien sans mes enfants ou rarement. Tout sauf jouer aux poupées et aux jeux de société avec elles

2.3. Jouer ensemble

Lorsque nous évoquons avec madame Charpet les activités que les adultes font pour eux-mêmes, dans leurs loisirs domestiques, il est remarquable qu'une bonne part de ces activités sont ludiques. Le salon de l'appartement comporte deux petites tables sur lesquelles sont posés des ordinateurs. Il n'y a pas de télévision dans le salon (la seule télévision se trouve dans la chambre des deux filles de 6 et 8 ans). Pendant ses temps de loisir, monsieur Charpet joue à des jeux multi-joueurs. Parfois, son épouse joue aux mêmes jeux que son mari. Mais le plus souvent, au retour de l'école, elle joue à des jeux « d'objet caché ». Lorsque les adultes ne sont pas sur les ordinateurs, les enfants jouent souvent à leurs propres jeux. Cependant, des passages ludiques entre adultes et enfants ont lieu. Du côté du père, la mère affirme :

Madame Charpet : La grande a essayé de jouer à certains jeux, donc soit avec le papa soit toute seule ou elle sur un ordinateur, le papa sur un autre. Elle va essayer, mais c'est vrai qu'elle aime encore plus regarder que jouer, elle aime bien se mettre à côté le regarder jouer, disons que c'est un jeu d'équipe, mais sans jouer à deux. Elle va lui dire « Attention ! Il y a ça, faut faire ça », mais elle aime plus regarder que jouer.

Du côté de la mère, les formes d'engagement sont un peu différentes. À l'entendre, elle joue tout autant seule qu'avec ses filles. Et les bénéfiques, en termes éducatifs pour les enfants, semblent faire partie intégrante du plaisir qu'elle a à jouer, si bien qu'il est difficile de parler de transmission descendante :

Madame Charpet : Moi, c'est vraiment des petits jeux, souvent des jeux d'objets cachés. C'est des jeux avec une histoire où vous avez une histoire qui se déroule. Par exemple, une porte fermée, il faut trouver la clé pour continuer. Ou des scènes avec une caisse en bordel et des objets qu'il faut trouver dans la pièce. C'est des jeux que j'aime bien faire, ça me détend. J'essaye de jouer aussi avec les petits parce que ça peut être bien aussi au niveau de la recherche pour apprendre à reconnaître les objets, tout ça, donc ça j'aime bien faire avec les filles, et généralement ça arrive qu'on passe deux trois heures d'affilée sur l'ordinateur à faire ces jeux-là toutes les trois ensemble. Je trouve que c'est pas mal pour les enfants.

On voit ici que les parents font diverses associations : entre leur propre goût voire leur propre enfance, les plaisirs des enfants, les objectifs d'apprentissages qu'ils ont pour leurs enfants.

Maxime a six ans et vit avec ses deux parents dans un appartement de deux étages, dans une maison comprenant deux appartements.

Observation dans la famille Choutal

Dès le début de la visite de la chambre de Maxime, père et fils s'engagent dans des jeux. Alors que l'enfant montre son lit, en forme de voiture de course (*Cars*¹¹³), son père décroche la pompe à essence pour me la montrer. Son fils intervient : « Eh ça personne n'a le droit.... Eh ! Papa ! T'as tout cassé. Faut faire le code secret ! » Le père se détourne alors et appelle mon attention sur le punching-ball fixé au plafond. Père et fils commencent à taper dedans, et le père, ayant tourné la tête pour me parler, se prend un coup sur la tête, ce qui fait beaucoup rire le garçon. Le père tente de revenir au cadre de l'entretien : « Stop, arrête de faire ton malin maintenant », tandis que l'enfant continue à taper dans le punching-ball. Le père mime la douleur : « Ouah, ouah ! » puis revient au cadre de l'entretien : « Non tu arrêtes de faire cela, stop ! »

La proximité et l'engagement physiques ludiques sont ici mis en valeur par le père et le fils. Père et fils émailleront la visite de plaisanteries. Le père, notamment, soit lorsqu'il commente la vie familiale, soit lorsque l'enfant parle, il lance de temps en temps une blague qui vise à faire rire l'enfant, il le taquine. Cela poursuit et complète le jeu physique. Rire ensemble, c'est montrer qu'on partage l'implicite, le second degré, ce qui témoigne et renforce les liens entre les individus.

Les parents, et notamment les pères réapprennent à jouer à la bagarre avec leurs enfants, comme monsieur Valéry :

¹¹³ *Cars* est un film d'animation co-produite par les studios Disney.

On joue à la bagarre souvent, ici ou dans ma chambre. On veut jouer beaucoup plus que ça. Après ça a baissé. Et puis, ça a repris et puis Enzo [2 ans] qui s'est intéressé. Ils adorent maintenant les deux. Sauf que lui [Paul, 8 ans], ça tape, de plus en plus fort. Mais avec le petit, c'est difficile à gérer parce que... Le plus grand cherche à se mesurer à moi, que ce soit de la force, (avant de manger) si ça arrive, qu'il y a pas de DS, Paul demande on peut jouer à la bagarre, je m'assois sur le lit, et Enzo arrive et me cherche. Il me demande : « On fait la bagarre ? » D'autres fois c'est Paul qui demande. Il y a des fois où je dis : « Non, on joue pas parce qu'on va manger dans 5 minutes, ou : je veux pas je suis fatigué et j'ai du mal ; parce que je sais qu'ils adorent, c'est un vrai moment garçon-papa mais j'ai du mal, faut que je fasse un effort pour faire ça, et pourtant après je m'amuse. Avant, c'était plus difficile pour moi parce qu'avant, Paul voulait qu'en plus de jouer à la bagarre, on le fasse avec toute l'histoire de Naruto, et ça demandait toute une préparation qui pour moi était difficile à suivre : « Non mais on fait comme ça, ce pouvoir là et quand tu fais ça il faut que tu fasses comme ça ! »

Monsieur Valéry raconte combien apprendre peut exiger d'effort de la part des adultes. Etre partenaire dans un jeu qui repose sur une histoire, notamment lorsque celle-ci est scénarisée par l'enfant, demande parfois « une préparation », de l'énergie, pour réfléchir à la meilleure forme de participation possible, c'est-à-dire pour s'y engager. Le jeu, comme le souligne Gilles Brougère, est souvent accompagné d'un méta-jeu. Il s'agit des « activités qui entourent le jeu – conversation, organisation, critique, etc. » (Brougère, 2011c : 34), toute une activité où se déploient des apprentissages, des productions d'artefacts. Le jeu entraîne des activités périphériques en sus de l'activité propre. Brougère définit la culture ludique comme une partie de la culture enfantine : « un ensemble de structures, de schèmes, de formats, de thèmes qui permettent à un enfant de jouer, à des enfants de jouer ensemble » (*ibid.* 34). Cette culture doit être considérée comme un « ensemble de ressources mobilisables, ce qui permet que l'on fasse quelque chose ensemble » (*ibid.* 34). Cette culture se manifeste concrètement à travers l'activité des membres qui la mobilisent. Car c'est par des activités spécifiques que se forment les groupes, ce que Lave et Wenger appellent « les communautés de pratiques » (1991). La culture, ici ludique, est produite effectivement par une communauté de pratique. Dans la situation de monsieur Valéry, le jeu de bagarre fait partie d'une culture ludique partagée entre enfants et adultes, initiée, voire développée par l'enfant. Paul ajoute des règles et des histoires et enrichit ainsi le répertoire ludique de son père (lorsque le père dispose d'assez d'énergie pour s'y mettre). Dans ce cas, monsieur Valéry apprend de son fils.

Les jeux rendent les joueurs égaux devant les règles. Le résultat du jeu peut parfois inverser les positions : monsieur Kagel raconte comment, au cours de jeux de société (*Jungle Speed*), il observe une inversion. Au bout de deux ou trois séquences de jeux, l'enfant dépasse l'adulte en gagnant la partie. Cet adulte observe que son enfant « en profite » parfois pour dire des

choses qu'il ne confie pas habituellement. Mais, on l'a vu avec monsieur Valéry, une activité ludique structurée, comme un jeu de société ou un jeu de faire semblant impose à la fois une sorte d'égalité entre les partenaires et un engagement de chacun dans le jeu. Or d'une part, nous avons vu que les parents cherchent à établir des formes de distinction générationnelle, notamment à partir de l'activité ludique, assignée à l'enfance. D'autre part, la plupart des parents rencontrés sont engagés essentiellement dans leur activité salariée et dans les activités domestiques. Il s'ensuit que l'activité ludique organisée entre adultes et enfants ne semble pas si fréquente. Elle peut prendre la forme de rituels : par exemple, les adultes de la famille Semper ont institué le dimanche soir avant le repas un temps de jeu de société avec les enfants. Elle être advenir à la suite d'une sollicitation de l'enfant, qui cherche alors un partenaire. Cette configuration est particulièrement visible dans les familles avec un unique enfant. Ainsi, il est fréquent que madame Choutal s'installe par terre avec son enfant (Estelle, 6 ans) pour faire des constructions.

Monsieur Giron : Je me mets assis sur le lit, elle, elle joue à la maîtresse et ensuite elle me dit : « Bon, maintenant, c'est toi le maître », c'est à moi d'aller au tableau et à moi de jouer avec elle : 2+3, 1+1, 2+2, ou des ou d'autres trucs quoi, j'ai l'habitude de lui dessiner une maison...je sais pas si ça vous intéresse....

SL : Oui oui ça m'intéresse beaucoup.

Monsieur Giron : Je lui dessine une maison, je lui dis : « Tac, je pars de là, je lui dessine trois parcours, avec des embuches, A B et C : lequel tu vas prendre pour aller à ta maison, et je lui dessine des lignes. Des fois je mets des traits entre, comme des murs, « Ah, celui-là, c'est pas le bon, celui-là, c'est pas le bon, le troisième c'est bon...

SL : À ce moment-là vous faites l'enseignant, le maître...

Monsieur Giron : Ouais, un petit peu ouais... c'est ce qu'elle demande.

Le père et la mère sont sollicités et peuvent se rendre à tour de rôle dans la chambre de leur fille pour jouer avec elle.

Monsieur Giron : En ce moment, c'est les baigneurs, les poupées.

SL : Ça consiste en quoi ?

Madame Giron : Ben, je dois garder les bébés [rires de monsieur Giron], je dois en prendre soin, je dois, je reproduis sur le bébé ce que je reproduisais sur elle.

Monsieur Giron : Mettre les couches.

Madame Giron : Mettre les couches, donc moi je lui apprend à le faire, je lui apprend à bien s'en occuper heu voilà... autrement il y aussi playmobils.

SL : Vous faites quoi ?

Madame Giron : Ben elle a une maison avec des playmobils, elle a des voitures playmobil,

Monsieur Giron : Ben on raconte des histoires...

Madame Giron : On raconte des histoires voilà.

Monsieur Giron : On joue....

SL : Vous trouvez des histoires ou c'est elle qui...

Madame Giron : C'est elle d'abord, c'est elle qui lance et après moi je suis....

SL : Par exemple...

Monsieur Giron : On met le petit dans l'ambulance, ben on va aller à l'ambulance, tu vas aller à l'hôpital ...c'est anodin c'est... pas évident à raconter... ou les playmobils ils vont dormir, c'est l'heure de dormir...

Madame Giron : on reproduit la vie quotidienne avec, avec les playmobils

Ce type d'engagement des adultes semble beaucoup moins fréquent lorsque deux enfants au moins peuvent jouer ensemble. Mais cela dépend de la configuration : temps disponible des parents, goût pour les jeux, sollicitation de l'enfant et modalités d'engagement que présuppose le jeu. Dans le cas chez monsieur et madame Champi (Maya 8 ans), Jules (5 ans), Louis (3 ans), madame Champi joue avec son fils Jules surtout lorsque sa sœur et son frère ne sont pas là :

Madame Champi : En fait, Jules, il est habitué à beaucoup jouer avec moi, on a quand même passé beaucoup de temps ensemble quand il était petit, du coup, il peut bouder ou se faire beaucoup remarquer si jamais je suis occupée à autre chose et il aimerait que je m'occupe plutôt de lui.

SL : Et là si vous étiez seul avec lui, vous feriez quoi ?

Madame Champi : Ben on ferait un petit jeu de société, on serait dans sa chambre... oui assez souvent. Ou même quand Maya est là. Non, c'est plus quand Maya n'est pas là. Louis, il fait la sieste, de temps en temps, de moins en moins.

SL : Et quand vous jouez avec Jules, c'est plutôt dans sa chambre ?

Madame Champi : Oui parce qu'il a ses jeux et parce que ce que Jules aime bien faire, c'est faire des jeux un peu de rôle avec des personnages avec les playmobils, les légos, ce genre de choses. Donc on fait des histoires, on invente des histoires,

SL : C'est lui qui vous demande ?

Madame Champi : Ben en fait, je faisais beaucoup ça avec Maya, et moi je me souviens que j'étais vachement demandeuse de ça quand j'étais petite à mes parents et qu'ils voulaient pas trop en fait.

Pour madame Champi, jouer avec ses enfants semble se modifier avec l'âge : Maya a 8 ans et elle évoque le jeu avec elle comme une activité passée, alors que Jules à 5 ans. Madame Champi souligne aussi que l'engagement d'un adulte dans ce type de jeu est relativement considéré comme mettant trop en question la différence générationnelle. Contrairement au jeu de société, où enfants et adultes doivent suivre des règles anonymes, s'engager dans un jeu de faire semblant demande aux adultes d'apprendre de l'enfant, qui maîtrise mieux le scénario, voire conduit les échanges :

Madame Champi : Ben, souvent mes copines se foutent de moi quand elles me voient ! Oui, je fais comme si j'avais le même âge qu'eux et je joue, je fais un personnage playmobil, puis on invente une histoire, et tout ça ; bon ça dure pas longtemps, c'est une histoire de un quart d'heure - 20mn quoi, mais voilà...[...] On m'a déjà fait la réflexion, que c'était bizarre de jouer à ce point avec les enfants.

2.4. Mémoire et réinvestissement au présent

Comme l'affirme monsieur Natchez, « ce que j'adore quand j'écoute les mômes c'est que ça me replonge dans mon enfance, ça m'amuse de les écouter jouer ». Il se réjouit d'entendre ainsi « les règles qu'ils se fixent pour jouer, faire des jeux de simulation ». Les imitations sonores et gestuelles des animaux qu'il fait le soir (le cochon, la vache, le singe, la vache, le cheval...) s'inscrivent sans doute aussi dans le cadre d'une transmission descendante.

Monsieur Natchez : Ma mère, elle faisait le jeu du crocodile, elle se mettait au pied du lit, elle montait le long de nous, donc on avait le frisson, le stress parce que le crocodile il mord, et pour arrêter qu'il morde il fallait le caresser. Donc on caressait les cheveux de notre mère et dès qu'on arrêtais de la caresser, hop, elle faisait semblant de s'endormir et on arrêtais, et hop elle simulait de nous mordre, quoi. Donc ça nous faisait des chatouilles, donc ça vient de là, les chatouilles au lit.

Mais cela dépend aussi des enfants. Par exemple, il fait des « prouts » avec la bouche sur les bras ou le cou. Mais, contrairement à son fils, sa fille n'aime pas ces « prouts », donc il modifie le jeu avec elle : « je lui frotte ma tête contre son cou ou son ventre, pas plus ». Souvenirs d'enfance et expérience corporelle sont très liés. Des sensations sont associées à des objets et des corps dans une situation précise, configuration qui se fixe dans la mémoire¹¹⁴. Un souvenir peut revenir à la conscience lorsque certains des éléments d'une configuration reviennent. Les enfants, par leur présence, suscitent chez les adultes, certains retours du souvenir. Un ensemble de modifications apparaissent dans cette émergence de souvenirs déclenchée par les formes de participation entre adultes et enfants. Lankauskas (2006) montre que les sens participent activement à la construction mémorielle. Selon lui, la mémoire est habituellement considérée par les anthropologues comme se construisant et s'exprimant à partir du langage, mais, dit-il, la remémoration ne s'effectue pas seulement par la voie des mots, mais aussi par la voie des sens.

Comme le montrent Lévi-Strauss (1952) et Diasio (2007), les représentations de l'enfance condensent des imaginaires et des pratiques temporelles particulières. Le temps de l'enfance est un temps aux allures multiples : hors-temps de l'âge de l'innocence (Jenks 2005 [1996]) et de la nature, premiers temps du développement (Turmel 2006), temps des passages (Diasio 2001, 2007), temps de l'avenir. L'enfant est gage de renouvellement des générations ; passeur

¹¹⁴ Agamben affirme que la répétition est toujours une occasion d'apprendre : la répétition n'est pas le retour de l'identique, le même en tant que tel qui revient. La force et la grâce de la répétition, la nouveauté qu'elle apporte, c'est le retour en possibilité de ce qui a été. La répétition restitue la possibilité de ce qui a été, le rend à nouveau possible. Répéter une chose, c'est la rendre à nouveau possible. C'est là que réside la proximité entre la répétition et la mémoire. Car la mémoire ne peut pas non plus nous rendre tel quel ce qui a été. Ce serait l'enfer. La mémoire restitue au passé sa possibilité (Agamben 2004 : 91).

entre la mort et la vie, il s'inscrit dans l'histoire et dans la mémoire longue de la parenté et du groupe, dont son corps porte les traces, par exemple à travers les ressemblances familiales (Diasio 2010d).

L'enfant fait figure de garant et gardien des temps : historiques, généalogiques, biologiques. Les enfants – concrets, pluriels, singuliers – vivent, réactualisent, résistent dans le présent à ces orientations idéologiques et nomothétiques. Ils grandissent, ils mesurent les mois et les demi-années, ils jouent sur les assignations d'âge. Parfois ils les revendiquent en tant que source de droits spécifiques, parfois ils essaient de s'en affranchir (Diasio 2012 : §13).

S'il est possible de passer d'un genre à l'autre au cours de sa vie, ces cas restent ponctuels et rares, alors que chaque adulte a été enfant. C'est donc par le temps que les individus font l'expérience de ces deux catégories. Les ressemblances entre les adultes qui ont été enfants et leurs enfants relèvent d'une expérience partagée.

Les pratiques parentales face aux enfants comportent ainsi plusieurs dimensions différentes correspondant à plusieurs formes de transmission. Une première est la transmission verticale : les adultes souhaitent que l'enfant apprenne telle ou telle pratique. Mais on s'aperçoit rapidement que ces pratiques doivent convenir aux enfants. Ainsi, lorsque les parents conçoivent le projet de transmettre le goût pour le soin des animaux, ils découvrent que cela ne marche pas aussi facilement que cela : la transmission doit être ratifiée, validée par les enfants pour opérer. Une deuxième dimension concerne l'apprentissage des adultes : en transmettant des pratiques, les adultes les réactualisent, les développent. Les enfants participent à ce développement. Enfin, une troisième dimension concerne la question de la hiérarchie dans la transmission. La vie partagée avec des enfants dont la culture ludique est de plus en plus influencée par la culture de masse devient un mode socialement valorisé de partage entre adultes et enfants :

Adultisation des enfants et infantilisation des adultes donnent lieu au dépassement d'une opposition binaire « grands-petits » et à l'hybridation d'identités collectives. Ainsi dans l'étude Kinder, on a remarqué à quel point les stratégies de marché produisent une différence non hiérarchique entre générations, dans laquelle les attitudes, les comportements, le langage enfantin deviennent désirables pour les adultes eux-mêmes (Diasio 2010a : 39).

Une certaine forme d'expérience enfantine reposant sur le jeu et la créativité, est valorisée comme expérience d'adulte, pour l'adulte lui-même. Mais cette apparente indifférenciation repose sur une conception de l'enfant assez précise. Comme on l'a vu dans les familles Cachin et Raspegui, l'enfant est, par exemple, créateur, voire artiste. On retrouve cette absence de distinction dans la démarche de certains éditeurs de livre pour enfants, tels que ceux observés par Nathalie Roucoux et Véronique Soulé (2008). Si cette conception traverse

toutes les familles, si la réactivation des expériences des adultes est partout présente, certaines familles insistent davantage sur les apprentissages des enfants, tandis que d'autres insistent sur l'expérience du partage elle-même.